

---

## L'enseignement général de la littérature aux États-Unis existe-t-il ?

*Are there general literature classes in the United States?*

*¿Existe la enseñanza general de la literatura en Estados Unidos ?*

M. Martin Guiney

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2705>

DOI : 10.4000/ries.2705

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2012

Pagination : 121-131

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

M. Martin Guiney, « L'enseignement général de la littérature aux États-Unis existe-t-il ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 61 | décembre 2012, mis en ligne le 06 février 2015, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2705> ; DOI : 10.4000/ries.2705

---

© Tous droits réservés

## L'enseignement général de la littérature aux États-Unis existe-t-il ?

M. Martin Guiney

Le titre de cet essai est un brin provocateur, et la question qu'il pose est rhétorique. Oui, on enseigne bien la littérature au pays qui a perfectionné la culture de masse, non seulement dans les universités mais dans les écoles primaires et secondaires. La vraie question serait plutôt : l'enseignement littéraire, tel qu'il existe aux États-Unis, serait-il reconnu comme légitime dans d'autres pays ? Cette question est d'autant plus difficile qu'il n'y a plus « un » enseignement de la littérature mais plusieurs, opposant souvent les enseignants entre eux, le corps enseignant au public, ou le « culte littéraire », composé de critiques et d'écrivains, à ceux qui voudraient démystifier la littérature pour la rendre plus accessible aux élèves. En partant de ces controverses, nous pouvons mieux cerner ce que j'appellerais la « spécificité américaine » en la matière, une didactique de l'anglais dans un pays qui, n'ayant pas hérité d'une tradition de culture aristocratique, a toujours été plus ouvert à une pédagogie qui relativise la littérature en l'assimilant à une pratique discursive parmi d'autres. Les tensions actuelles entre pragmatisme et technicisme, entre « culture légitime » et « culture de proximité », pour ne citer que celles-là, sont donc un moyen d'appréhender les pratiques américaines, d'autant plus que l'évolution vers un enseignement plus utilitaire, qui a toujours accompagné l'accès à l'enseignement littéraire d'une proportion de plus en plus large de la population, est souvent accusée d'être l'instrument de la « mondialisation » et du « néolibéralisme », termes codés qui signifient aussi « américanisation ». Cette caractérisation est-elle fondée sur des pratiques ayant réellement cours dans le contexte américain, et si c'est le cas, a-t-on raison d'en redouter les conséquences ?

La crainte d'une désacralisation de la littérature à travers son enseignement se rapporte à un débat plus large autour de ce que l'on pourrait appeler la « moralité du marché ». Il s'agit d'une opposition entre deux conceptions de la langue : est-elle avant tout l'instrument d'un consensus social, d'une législation transparente, de la garantie rigoureuse de la validité des échanges de mots entre individus ? Ou alors est-elle, par sa nature, un médium artistique dont les fonctions utilitaires ne sont qu'accessoires, et pour lequel la métaphore économique de l'échange ne sera jamais adéquate ? Ces questions supposent une hiérarchie et même une incompatibilité des fonctions linguistiques, plaçant la « littérarité » hors-catégorie, comme une essence indéfinissable, irréductible et nécessaire du texte.

Les sciences du langage ont depuis longtemps posé la question de l'exceptionnalisme de la littérature. C'est ce que l'école de Prague et Roman Jakobson ont voulu reconnaître en forgeant un terme, « littérarité », qui élude toute définition, mais serait indispensable pour fonder une étude « de la littérature » et non pas simplement « de la langue ». Par contraste, le terme « littéralangue », qu'on trouve dans les travaux que Dan Savatovsky a consacrés aux multiples refondations de la discipline du français, conteste cette séparation entre l'enseignement d'une langue transparente d'une part, et d'une littérature immanente de l'autre<sup>1</sup>. Cette hybridité, qui met la littérature en relation avec d'autres fonctions de la langue au lieu de l'en séparer, sévit depuis longtemps dans la plupart des écoles américaines. Il n'est donc pas erroné de parler d'une « américanisation » chaque fois que la pédagogie littéraire semble relativiser, démystifier, ou contourner la « littérarité ». Mais comment cette relativisation se fait-elle, et ses conséquences sont-elles aussi catastrophiques qu'on le dit ?

Bien qu'il soit difficile de parler de normes dans un système éducatif aussi radicalement décentralisé que le nôtre, il est incontestable que la notion de « littérarité » n'intervient guère dans la fondation de la discipline, du moins jusqu'aux dernières années du secondaire. On n'enseigne pas la « littérature » dans la scolarité obligatoire aux États-Unis, ni même l'« anglais » (on utilise le terme « *English* » dans les études supérieures, souvent dans le secondaire, très rarement dans le primaire), mais plutôt un hybride connu sous le nom, assez joli d'ailleurs, de « *language arts* ». Ce terme d'« arts de la langue » est en vigueur depuis la Seconde Guerre mondiale, et suggère que tout ce qui se rapporte à la langue – grammaire, orthographe, lecture pratique, lecture littéraire, écritures de toutes sortes, et même le cinéma (« *visual literacy* ») – appartient à une seule discipline hétérogène. Cette désignation trahit un refus de reconnaître l'exceptionnalisme littéraire, qui semble donner raison à ceux qui voient une dérive utilitariste, voire une capitulation face à un néolibéralisme indifférent à la valeur absolue (donc non marchande) de toute œuvre d'art. Pour ceux qui voient dans certains aspects de la « littéralangue » une déchéance, ou même la fin de la transmission d'une culture commune, l'idée qu'il puisse y avoir aux États-Unis une pédagogie littéraire digne de ce nom est sans doute saugrenue. L'est-elle vraiment ? En procédant à un état des lieux, nécessairement sommaire, j'essaierai au moins de nuancer ce jugement.

## QUELQUES PRINCIPES

Il n'y a pas, aux États-Unis, de politique cohérente de l'enseignement littéraire, car il n'y a pas de politique unique de l'enseignement tout court. L'agence fédérale *Department of Education*, contrairement au ministère de

1. Voir par exemple « *Le français, matière ou discipline ?* », qui évoque ce terme pour mieux désigner les enjeux des réformes de la Troisième République, si proches des polémiques actuelles.

l'Éducation nationale, ne joue aucun rôle dans l'élaboration des programmes ni dans la définition des finalités et des modalités de l'enseignement ; cela est même strictement interdit par la loi :

« Aucun programme administré par le Secrétaire [de l'éducation] ne sera interprété comme autorisant le Secrétaire à exercer une autorité, surveillance, ou contrôle des cursus scolaires, programmes d'enseignement, administrations, ou effectifs d'un établissement scolaire ou système scolaire quelconque, ni sur les agences d'accréditation, ni sur le choix ou le contenu des manuels scolaires, des bibliothèques scolaires, ou de toute autre ressource pour l'enseignement. » (Loi publique 96-88, section 103[b], p. 670-1)<sup>2</sup>.

Cette abdication de toute responsabilité du gouvernement dans l'élaboration d'une politique scolaire (sorte de négatif du Code de l'éducation nationale en France) accorde non seulement une autonomie considérable aux *School Districts* (circonscriptions scolaires gérées par des élus municipaux)<sup>3</sup> mais aussi à la sphère privée : les maisons d'éditions et autres entreprises qui fournissent manuels, logiciels, et autres. Il n'existe pas non plus d'effet de systématisation des programmes scolaires par des épreuves de fin d'études, pour la simple raison qu'il n'y a aucun équivalent du baccalauréat français, de l'*Abitur* allemand, des *A Levels* anglais, et autres : la sélection pour l'université se fait sur dossier, comme une demande d'emploi. Le seul examen national pour accéder aux études supérieures (pas toujours obligatoire) est soit le SAT (*Scholastic Aptitude Test*), soit le ACT (*American College Testing*), qui mesurent surtout les compétences (raisonnement mathématique et scientifique, lecture, écriture) plutôt que les connaissances ; ils ne vérifient pas le degré de « culture générale », même si une longue pratique de la littérature aide à obtenir un score élevé sur les sections *reading comprehension* et *writing*. Si le public américain se plaint de l'efficacité de l'enseignement, il n'est donc presque jamais question de définir le contenu du patrimoine littéraire, ou la meilleure technique interprétative (ce sont là des querelles d'universitaires), mais plutôt de savoir si les adolescents sont capables de comprendre et de transmettre un contenu, quel qu'il soit.

Cette anarchie apparente (ou si l'on préfère, ce marché ouvert) d'organismes autonomes est en partie réglementée par des agences publiques au niveau des États (les *State Boards of Education*), par le réseau des *Schools of Education* qui sont responsables de la formation de la majorité des enseignants des écoles publiques, et par les associations professionnelles, qui tendent à comprendre la pédagogie littéraire comme un moyen, et non pas comme une fin. L'association chargée de l'enseignement de la littérature, le *National Council of Teachers of English*, fondé en 1911, qui regroupe plus de 60 000 membres, dont la grande majorité enseigne dans le K-12 (*Kindergarten through grade 12*, l'équivalent

2. Les traductions de l'anglais tout au long de l'article sont les miennes.

3. Selon le recensement de 2010, il existe plus de quatorze mille *districts* sur le territoire américain, dont la population, et donc le nombre d'établissements, varie énormément. ([www.census.gov/did/www/schooldistricts/](http://www.census.gov/did/www/schooldistricts/)).

de Grande section 2<sup>e</sup> année jusqu'en première) nous en fournit une illustration. Tout comme son homologue en France l'Association française des enseignants de français (mais avec une reconnaissance institutionnelle infiniment plus grande), le NCTE promeut l'identité professionnelle commune des enseignants de *language arts*, et se prononce sur les principes et les méthodes, et parfois sur les controverses, de la discipline. Sa charte officielle inclut les « valeurs fondamentales » (*core values*) suivantes :

« Comme principale organisation professionnelle soutenant la recherche et l'enseignement de la littérature à tous les niveaux (...), nous honorons le pouvoir qui est propre à la littérature de réveiller l'imagination ainsi que d'assurer la légitimité d'une pluralité de voix et de perspectives. La salle de classe d'anglais/arts de la langue peut et doit être un espace propre à développer sa voix ainsi qu'à respecter et entendre celles des autres. Elle est un espace dans lequel les élèves apprennent qu'ils ont droit à leur propre parole, où les formes diverses de la littérature sont explorées, où la censure est honnie et la différence valorisée, en quête d'une éducation digne d'une démocratie.<sup>4</sup>

La littérature comme matière enseignée signifie donc, en plus de la pratique de la langue, la libération de l'individu par la culture de l'imagination ; la pluralité des voix et des modes d'expression ; et le droit à la parole individuelle, plutôt que des techniques d'assimilation d'un corpus hérité de textes. Passons maintenant de la déclaration de principes à leur mise en application.

## UN MANUEL

Puisque le « marché ouvert » dans lequel les maisons d'édition spécialisées concourent pour subvenir aux demandes des quatorze mille *districts* constitue une force importante, je me servirai, pour mieux témoigner des pratiques d'enseignement littéraire aux États-Unis, d'un manuel « typique », très répandu dans les écoles : *Literature* (neuvième édition, 2010), élaborée sous la direction de Grant Wiggins et publiée par Pearson, le plus grand éditeur américain de livres scolaires (Carmody). Il s'agit d'une série de sept anthologies, qui va du *sixth grade* jusqu'à la fin de la *High School* (*twelfth grade*), au rythme d'un volume par an.

La scolarité est obligatoire dans chaque État américain au moins jusqu'à l'âge de seize ans (*tenth grade*). La grande majorité des élèves continue jusqu'à l'âge de dix-huit ans, soit en terminant la *High School*, soit en intégrant une autre filière (par exemple une *vocational school* ou lycée professionnel) généralement à partir de l'âge de quatorze ou seize ans ; à la *High School*, les élèves choisissent certains de leurs cours, selon leurs intérêts et ambitions, intitulés « *electives* », par opposition au cursus commun (« *requirements* »). Avant la *High School*, les cursus sont, en comparaison, relativement homogènes, quoique leur contenu et leur qualité varient considérablement d'un district à

4. Voir : [www.ncte.org/mission/corevalues/](http://www.ncte.org/mission/corevalues/)

l'autre<sup>5</sup>. Il n'y a donc que les trois premiers volumes de *Literature* (jusqu'au *eighth grade*, ou l'année de quatrième en France) qui se destinent à un public général, représentant l'ensemble de la population. Le premier volume (*sixth grade*) est divisé en six unités qui correspondent chacune à un genre et à une thématique :

1. « Fiction et non-fiction. Comment décidons-nous ce qui est vrai ? »
2. « Histoires et nouvelles. Le conflit est-il toujours un mal ? »
3. « Types de non-fiction. Qu'est-ce qu'il est important de savoir/connaître ? »
4. « La poésie. Avons-nous besoin de mots pour bien communiquer ? »
5. « Types de drame. Comment décidons-nous qui nous sommes ? »
6. « La littérature folklorique. Comment sommes-nous formés par nos communautés ? »

Il ressort de cette liste certains partis-pris. La présentation des textes est anhistorique ; il n'y a aucune tentative de transmettre un contexte culturel pour la littérature anglophone dans sa durée, de donner une idée des mouvements artistiques et littéraires, ni de développer une identité culturelle nationale (même si la majorité des soixante-neuf textes sont écrits par des Américains). L'intitulé des chapitres démontre un souci pratique, certains diront utilitaire : comment décider ce qui est « vrai », reconnaître la valeur des conflits entre personnes et points de vue, hiérarchiser la somme des connaissances humaines, se servir des mots pour mieux communiquer (dans le chapitre sur la poésie !), et comprendre les problèmes d'identité et du rapport de l'individu à ses multiples communautés ? En aucune façon, la littérature n'est présentée comme une fin en soi.

La liste des auteurs et des œuvres (avec l'introduction à chaque unité en caractères gras) révèle d'autres préoccupations également « non-littéraires » :

1. **Jane Yolen, *What is Fiction and Nonfiction?*** ; Greyling ; *My Heart Is in the Highlands* ; Cynthia Rylant, *Stray* ; Laurence Yep, *The Homecoming* ; Gary Soto, *The Drive-In Movies* ; James Herriot, *The Market Square Dog* ; Julius Lester, *Why Monkeys Live in Trees* ; Susan E. Quinlan, *The Case of the Monkeys That Fell From the Trees* ; Susy Clemens, *My Papa, Mark Twain* ; Mark Twain, *Stage Fright* ; Julia Alvarez, *Names/Nombres* ; Robert Fulghum, *The Lady and the Spider* ; Ray Bradbury, *The Sound of Summer Running* ; Sandra Cisneros, *Eleven*.
2. **Jean Craighead George, *What Is a Short Story?*** ; *The Wounded Wolf* ; Joyce Hansen, *The Tail* ; John Gardner, *Dragon, Dragon* ; Isaac Bashevis Singer, *Zlateh the Goat* ; Chief Luther Standing Bear, *The Old Woman Who Lived With the Wolves* ; James Berry, *Becky and the Wheels-and-Brake Boys* ; Judith Viorst, *The Southpaw* ; Francisco Jimenez, *The Circuit* ; Lenseny Namioka, *The All-American Slurp* ; Jack London, *The King of Mazy May* ; Myron Levoy, *Aaron's Gift* ; Isaac Asimov, *The Fun They Had* ; Arthur C. Clarke, *Feathered Friend*.

---

5. La variation entre les *districts* est moins une question d'autonomie locale que de moyens financiers ; en effet, le plus grand obstacle à un meilleur rendement des écoles n'est pas la variété ni la qualité des cursus scolaires, mais le fait que le plus gros du financement est aussi local, et malgré les efforts par les États de redresser les déséquilibres financiers, les *districts* pauvres ne peuvent prétendre aux mêmes résultats que les plus aisés.

3. **Zlata Filipovic, *What Is Nonfiction?*** ; from *Zlata's Diary* ; Helen Keller, *Water* ; Russell Baker, *Hard as Nails* ; Geoffrey C. Ward and Ken Burns, *Jackie Robinson: Justice at Last* ; Patricia C. McKissack and Fredrick McKissack, Jr., *The Shutout* ; Julia Alvarez, from *Something to Declare* ; Russell Freedman, *A Backwoods Boy* ; Bailey White, *Turkeys* ; Eloise Greenfield, *Langston Terrace* ; John Phillip Santos, *La Leña Buena* ; Paul Zindel, from *The Pigman & Me* ; Yoshiko Uchida, *Letter From a Concentration Camp* ; F. Scott Fitzgerald, *Letter to Scottie*.

4. **Gary Soto, *What Is Poetry?*** ; *Oranges* ; *Ode to Family Photographs* ; Ogden Nash, *The Adventures of Isabel* ; Rosemary and Stephen Vincent Benét, *Wilbur Wright and Orville Wright* ; Jack Prelutsky, *Ankylosaurus* ; Edgar Allan Poe, *A Dream Within a Dream* ; Maya Angelou, *Life Doesn't Frighten Me* ; Lewis Carroll, *The Walrus and the Carpenter* ; Eve Merriam, *Simile: Willow and Ginkgo* ; Langston Hughes, *April Rain Song* ; Emily Dickinson, *Fame Is a Bee* ; Sandra Cisneros, *Abuelito Who*.

5. **Joseph Bruchac, *What Is Drama?*** ; *Gluskabe and Old Man Winter* ; Susan Nanus, *The Phantom Tollbooth, Act I* ; *The Phantom Tollbooth, Act II* ; Clark Gesner, from *You're a Good Man, Charlie Brown* ; Matthew MacDermid, *Happiness Is a Charming Charlie Brown at Orlando Rep*.

6. **Julius Lester, *What Is Folk Literature?*** ; *Black Cowboy, Wild Horses* ; James Thurber, *The Tiger Who Would Be King* ; Leo Tolstoy, *The Ant and the Dove* ; Aesop, *The Lion and the Bulls* ; My-Van Tran, *A Crippled Boy* ; Olivia E. Coolidge, *Arachne* ; Witi Ihimaera, "Prologue" from *The Whale Rider* ; Rudyard Kipling, *Mowgli's Brothers* ; Roald Dahl, from *James and the Giant Peach* ; Chinua Achebe, *Why the Tortoise's Shell Is Not Smooth* ; Virginia Hamilton, *He Lion, Bruh Bear, and Bruh Rabbit* ; Ricardo E. Alegria, *The Three Wishes* ; Lloyd Alexander, *The Stone* ; Joan Aiken, *Lob's Girl* ; Walter Dean Myers, *Jeremiah's Song*.

Un recensement des auteurs nommés ci-dessus donne soixante-huit au total (dont certains apparaissent plus d'une fois), et suggère que la diversité culturelle est l'un des critères de sélection : vingt-six femmes, six auteurs d'origine hispanique, cinq d'origine asiatique, quatre Africains ou Africains-Américains, deux Amérindiens, et douze de nationalité étrangère. Pour des élèves dont la moyenne d'âge est de onze ans, l'anthologie ne les expose que très peu à la culture « légitime » qui, selon la terminologie de Bourdieu, accorde la distinction sociale : vingt-quatre auteurs sont identifiés principalement ou exclusivement à la littérature pour la jeunesse, et une minorité encore plus restreinte appartient au panthéon littéraire mondial (Twain, London, Singer, Fitzgerald, Benet, Poe, Carroll, Hughes, Dickinson, Tolstoï, Esopé, Kipling, et Achebe sont probablement les seuls dont personne ne contestera ce statut, et ce ne sont pas ici parmi leurs œuvres les plus connues, mais celles qui sont les plus faciles d'accès). Trente-cinq des auteurs étaient encore en vie au moment de la parution de l'anthologie, et parmi les autres, seulement douze sont décédés avant 1940 (et un seul – Esopé – avant le dix-neuvième siècle). Nous ne voyons donc que très peu de ce qu'il est convenu d'appeler le capital culturel littéraire. Non seulement les six

unités thématiques contiennent de nombreux textes qui diminuent ou esquivent la question de la littérarité (par exemple, le prologue du roman maori *The Whale Rider* mais aucun de ses chapitres<sup>6</sup>, ou bien le compte-rendu par un obscur journaliste, Matthew MacDermid, de la représentation d'une comédie musicale basée sur la bande dessinée *Peanuts*), mais l'anthologie conclut par un appendice réunissant une vingtaine de textes « d'information » que tout membre compétent de la société (citoyen, employé) doit savoir maîtriser, et que je traduis ci-dessous :

Site web, *Société Américaine pour la Protection des Animaux* ; article de presse, *Les Secouristes fourniront des masques à oxygène pour animaux domestiques* ; article d'atlas, *Les Caraïbes* ; brochure touristique, *Les Iles de Floride* ; article d'almanach, *Les Sept merveilles du monde* ; manuel, *Les Pyramides d'Égypte* ; [...] publicités, chaussures « *Ball Band* », semelles « *Neolite* » ; instructions pour origami, *L'Apatosaure* ; bulletin d'entrée d'un concours, « *Le Monde d'Escher* » ; règlement pour l'obtention d'une carte de bibliothèque ; article en ligne, *La NASA se convertit enfin au système métrique* ; texte « persuasif », *Le Système métrique métrique, c'est si bien qu'on le dit deux fois !* ; communiqué de presse, *Les Satellites et les lions de mer travaillent ensemble pour améliorer les modèles océanographiques* ; articles d'encyclopédie, *Les Lions de mer* et *Comment lire une carte routière* ; plan de la ville d'Atlanta.

On comprend facilement l'intérêt pédagogique de comparer un atlas à une brochure touristique, un article sur l'adoption par la NASA du système métrique à un texte argumentatif sur son utilité, un article de presse à une publicité. Cette pédagogie est-elle cependant littéraire ? Seulement si on accepte que ces fonctions d'échange linguistique, qui rendent possible la vie en société, peuvent prétendre à la littérarité au même titre, sinon au même degré, que les figures de style ou la prosodie<sup>7</sup>.

On est en droit de se demander si l'orientation pratique, sociale, contemporaine et pour tout dire « non littéraire » de ce manuel (néanmoins intitulé « *literature* ») résulte de l'âge des élèves : avons-nous affaire ici, non pas à une pédagogie de la « littéralangue », mais simplement de la « langue », la littérature « en soi » étant reléguée à la préparation aux études supérieures ? L'étude de ces manuels présente une réalité plus subtile. Plutôt qu'un tel clivage de la discipline, on constate en effet une « littérisation » progressive du contenu des manuels, qui aboutissent, pour « *eleventh* » et « *twelfth grade* » (équivalents en France de la seconde et de la première), à des anthologies de littérature, américaine et britannique respectivement, et qui reflètent, à quelques exceptions près, une conception classique de la distinction entre le texte

6. *The Whale Rider* est connu surtout grâce au film populaire qui en a été tiré en 2002 ; on peut supposer que beaucoup d'enseignants font lire le prologue à leurs élèves pour les préparer au visionnement du film, et non pas à la lecture du roman ou d'une de ses parties.

7. Il faudrait bien sûr examiner les travaux que font les élèves à partir de ce corpus pour mieux comprendre à quel degré cet enseignement est « littéraire ».



littéraire et non littéraire. Dans le dernier volume (littérature britannique<sup>8</sup>) on voit très clairement ces préoccupations on ne peut plus traditionnelles, dans le contenu des deux premières unités (sur un total de six), la première sur le Moyen Age, la deuxième sur la Renaissance (les introductions aux rubriques, ainsi que les intitulés des unités, sont en caractères gras) :

**Unit 1: From Legend to History** [De la légende à l'histoire]

**Burton Raffel : *England's Green, Fertile Land*** [La terre riche et verte d'Angleterre] ; Burton Raffel, Translator : *The Seafarer* ; Charles W. Kennedy, Translator : *The Wanderer* ; Ann Stanford, Translator : *The Wife's Lament* ; **Burton Raffel Introduces *Beowulf***, Translator : from *Beowulf* ; Seamus Heaney : *On Beowulf* ; Gareth Hinds : from *Beowulf* ; Bede : from *A History of the English Church and People* ; Geoffrey Chaucer : from *The Canterbury Tales*, *The Prologue*, *The Pardoner's Tale*, *The Wife of Bath's Tale* ; Giovanni Boccaccio : *Federigo's Falcon* ; Marie Borroff, Translator : from *Sir Gawain and the Green Knight* ; Sir Thomas Malory : from *Morte d'Arthur*.

**Unit 2: Celebrating Humanity** [La célébration de l'humanité]

**Frank Kermode : *Life in Elizabethan and Jacobean England*** [La vie en Angleterre à l'ère élisabéthaine et jacobite] ; Edmund Spenser : *Sonnet 1*, *Sonnet 35*, *Sonnet 75* ; Sir Philip Sidney : *Sonnet 31*, *Sonnet 39* ; Christopher Marlowe : *The Passionate Shepherd to His Love* ; Sir Walter Raleigh : *The Nymph's Reply to the Shepherd* ; William Shakespeare : *Sonnet 29*, *Sonnet 106*, *Sonnet 116*, *Sonnet 130* ; John Lahr : from *Disappearing Act*, *An Interview with Cate Blanchett* ; Commissioned by King James : from *The King James Bible: Psalm 23* ; *Psalm 137* ; from *The Sermon on the Mount* ; Frank Kermode Introduces *Macbeth* ; William Shakespeare : *The Tragedy of Macbeth* ; Sophocles : from *Oedipus the King* ; Johann Wolfgang von Goethe : from *Faust*.

Tout enseignant de littérature dans le monde se trouvera ici en terrain connu. Il serait faux de conclure, cependant, que ce volume de *Literature* repose sur une conception essentialiste de la littérarité ; dans aucun des deux exemples présentés ci-dessus, de *sixth* et *twelfth grade*, il n'existe d'abîme entre « langue de communication » et « langue littéraire ». Tout d'abord on notera, dans cette liste sagement canonique et historique, le fait que le texte qui traditionnellement inaugure la littérature anglophone, *Beowulf*, est présenté non seulement en traduction moderne (Burton Raffel), mais aussi en bande dessinée (Gareth Hind) ; la présence de représentants d'une « littérature monde » dans ce florilège anglais, sans doute pour mieux communiquer l'universalité thématique des œuvres auxquelles ils sont juxtaposés (*Les Contes de Canterbury* avec Boccace, *Macbeth* avec Sophocle et Goethe) ; un entretien avec une vedette de Hollywood ayant joué Elizabeth I à l'écran (Cate Blanchett) ; et la présence sans

8. On peut supposer que la série se termine avec la littérature britannique et non pas nationale (américaine) pour la raison que la littérature plus ancienne est plus difficile d'accès, et nécessite donc une année supplémentaire de pratique.

aucun complexe de passages de la Bible, Ancien et Nouveau Testaments, car la discipline « *Bible as literature* » a des racines profondes aux États-Unis et n'a aucune connotation évangélistrice. La Bible du roi Jacques est d'ailleurs considérée comme appartenant à la Renaissance anglaise plus qu'à l'antiquité, et à la littérature autant qu'à l'Église anglicane, un amalgame du sacré et du laïc qui est un autre refus de cloisonner les textes en catégories incommensurables. Enfin, il faut noter un long appendice, comme dans chacun des volumes précédents, contenant des textes non littéraires, entre autres : un article d'encyclopédie sur la littérature anglaise, un discours d'Elizabeth I à ses troupes, un extrait du *Journal* de Samuel Pepys, un guide touristique pour le *Lake District*, le site web de la maison de Dickens. On voit bien la complémentarité de ces textes avec la littérature anglaise, tandis que l'appendice du volume pour *sixth grade* ne contenait que des textes d'utilité générale sans rapport avec le reste de l'anthologie. Mais si l'entretien avec Cate Blanchett se trouve dans un chapitre de la section « littéraire », et le *Journal* de Pepys dans la section « non littéraire », il est possible qu'il ne s'agisse pas d'une simple erreur de classification, mais d'un stratagème : le désir de persuader l'élève de ne jamais se sentir du mauvais côté d'une barrière infranchissable autour de la « littérarité », mais de la reconnaître, certes à des degrés différents, dans presque n'importe quel énoncé, y compris les siens propres.

Les deux derniers volumes n'ont pas, comme les précédents, la vocation de servir l'ensemble de la population ; en effet, si en France la littérature est obligatoire pour tous les lycéens (donc la grande majorité de la population) jusqu'en première, aux États-Unis, il n'est pas toujours nécessaire de faire quatre années de « littérature » à la *High School* (plutôt que des cours généraux d'« arts de la langue »), pour obtenir le diplôme. Les cours avancés qui sont consacrés exclusivement à la littérature sont souvent facultatifs, à moins que l'on ne se destine à l'université. Mais il faut néanmoins reconnaître la parenté entre les volumes pour *sixth* et *twelfth grade* : une contextualisation pragmatique qui fait répondre les textes choisis à des questions jugées essentielles à la vie sociale ; l'apport de « culture de proximité » (bande dessinée, cinéma) pour désaliéner la culture « légitime » (*Beowulf*, Shakespeare) ; et l'inclusion, même si ce n'est qu'en appendice, de textes politiques, commerciaux, etc., dans le but d'illustrer le rapport qui peut exister entre la lecture littéraire et la vie sociale.



Une question se lit en filigrane dans l'intitulé de ce numéro : pourquoi, en fin de compte, enseigner la littérature à l'école pour tous ? Quelle que soit la justification, pratique ou désintéressée, qui sous-tend les pratiques scolaires, comment peut-on savoir si l'enseignement littéraire vaut l'investissement considérable qu'il exige ? Aux États-Unis, on a essayé de quantifier son efficacité en

posant une question bien simple et, de plus, totalement dépourvue de connotations utilitaires : les adultes lisent-ils la littérature ? Une agence fédérale, le *National Endowment for the Arts*, a mené un vaste sondage en 1982, 1985, 1992, et 2002 auprès du public américain. Le sondage de 2002 et le rapport sorti en 2004, *Reading at Risk* (*La Lecture en péril*, presque le titre du pamphlet de Tzvetan Todorov *La Littérature en péril*), ont dressé un bilan pessimiste. On a conclu que moins de la moitié des adultes américains lisent des textes littéraires (définis étroitement comme poèmes, œuvres de fiction, théâtre), et que le déclin du nombre de lecteurs, ininterrompu depuis 1982, s'est accéléré, surtout chez les jeunes de dix-huit à vingt-quatre ans. Cette accélération s'observe quels que soient l'ethnie, le sexe, ou le revenu des plus de 17 000 sondés (p. ix-xiii). On conclurait donc à l'incapacité des écoles à instituer une pratique littéraire dans la population, et beaucoup seraient tentés de tenir la « non littérarité » des méthodes pour responsable de cet échec.

Et pourtant, le *NEA* a refait le sondage en 2008, et a découvert que pour la première fois en vingt-six ans, le nombre de lecteurs de littérature avait augmenté, et même considérablement. Après avoir baissé entre 1982 (56,9 % de lecteurs de littérature dans la population adulte) et 2002 (46,7 %), nous sommes remontés en 2008 à 50,2 %, et à un taux de croissance bien plus élevé que le taux de déclin « accéléré » entre 1996 et 2002 (*Reading on the Rise*, p. 3-5). Espérons que nous pourrions aux alentours de 2016 lire le prochain rapport, et apprendre si nous sommes véritablement en présence d'un renouveau de la culture littéraire de masse.

Et si elle s'avère durable, pourra-t-on attribuer cette tendance à l'enseignement ? Les techniques pédagogiques des « *language arts* » jouent-elles un rôle plus important que, par exemple, l'accès aux textes littéraires grâce à I-Pad, Kindle, et autres supports, qui a lui aussi augmenté pendant la même période<sup>1</sup> ? Nous touchons là un problème auquel doivent faire face tous ceux qui font de l'enseignement littéraire une vocation : il est difficile de mesurer objectivement l'effet de nos efforts sur la société dans son ensemble. Nous tous, membres de cette profession, sommes persuadés que sans nous, la littérature elle-même périrait. Cette même conviction a fait choisir au professeur Todorov le titre *La Littérature en péril* pour un livre qui parle de l'enseignement de la littérature plus que de sa production ou de sa commercialisation. Et nous n'avons sans doute pas tort : la part de marché des textes classiques, et de la littérature contemporaine réputée « difficile », dépend en grande partie de l'apprentissage de ces textes dans les écoles. La question soulevée par le présent article et de savoir si, en faisant une large part au contemporain, au populaire, à l'audio-visuel, au social, au « non littéraire », les enseignants aux États-Unis font mieux

1. L'achat de textes électroniques augmente, certes, mais ne représente que 6,4 % du marché du livre aux États-Unis (contre 1,8 % en France) ; ces données ne prennent pas en compte les nombreux textes littéraires que l'on peut télécharger gratuitement. (Scioline)

apprécier la littérature à leurs élèves, qu'elle soit contemporaine ou patrimoniale, ou au contraire les aident à mieux l'ignorer. Assassine-t-on la littérature dans les écoles américaines ? La réponse est non, car elle existe et on la lit. Mais cela ne suffit pas : pour justifier l'importance de l'enseignement littéraire dans l'éducation générale, il faut que la littérature soit aussi au centre de la société. En osant suggérer que la littérature est déjà présente dans les documents les plus banals, et jusque dans les énoncés des élèves eux-mêmes, les enseignants américains parient sur la continuité et la consanguinité latentes d'un sonnet de Shakespeare et d'un devoir de classe.

## BIBLIOGRAPHIE

The National Council of Teachers of English. <http://www.ncte.org/>

THE NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS. *Reading at Risk: A Survey of Literary Reading in America*. Research Division Report 46. Washington, D.C., 2004.

—. *Reading on the Rise: A New Chapter in American Literacy*. Washington, D.C., 2009.

CARMODY Tim. « Why Education Publishing is Big Business. » *Wired*. January 19, 2012. <http://www.wired.com/epicenter/2012/01/why-education-publishing-is-big-business/>

DEPARTMENT OF EDUCATION. Organization Act, Public Law 96-88 (October 17, 1979). *United States Statutes at Large* vol. 93 (1979), p. 668-696.

SAVATOVSKY Dan. « Le français, matière ou discipline ? » In : *Langages*, 29<sup>e</sup> année, n° 120. Décembre 1995. *Les savoirs de la langue : histoire et disciplinarité*. p. 52-77.

SCIOLINO Elaine. « The French Still Flock to Bookstores ». *New York Times*. 20.6.2012.

TODOROV Tzvetan. *La Littérature en péril*. Paris : Flammarion, 2007.

WIGGINS Grant (ed.). *Literature*, vol. 1 et 6. Pearson, 2010 (9<sup>e</sup> éd.).

United States Census, 2010. <http://www.census.gov/did/www/schooldistricts/>

